

CIES e-Working Paper N.º 220/2018

**As disposições dos adultos pouco escolarizados, que não retomaram a
educação formal, sobre a aprendizagem ao longo da vida**

Vanessa Carvalho da Silva

CIES e-Working Papers (ISSN 1647-0893)

Av. das Forças Armadas, Edifício ISCTE, 1649-026 LISBOA, PORTUGAL, cies@iscte.pt

Vanessa Carvalho da Silva é doutoranda de Sociologia no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). Licenciada em Sociologia (2005) e mestre em Sociologia (2015), com especialização em educação é, atualmente, aluna do 3.º ano do Doutoramento de Sociologia no ISCTE-IUL. A sua experiência profissional está fortemente associada à educação e formação de adultos e jovens na qual tem desempenhado múltiplos papéis. Ao longo do Doutoramento tem colaborado com e na organização de alguns eventos científicos (p.ex. ESHMS, TICYRUrb'18) através do CIES-IUL, ISCTE-IUL. E-mail: vpcs@iscte.pt

Resumo

O objetivo de conhecer a relação dos adultos pouco escolarizados com a aprendizagem ao longo da vida, focou este estudo na análise de um conjunto articulado e complementar de dimensões. A estratégia metodológica definida privilegiou a análise qualitativa, apoiada em entrevistas semi-diretivas de carácter biográfico. Partindo da identificação dos motivos de rutura com a educação inicial (formal), e dos obstáculos que foram acompanhando os percursos de vida destes adultos, foi possível ver ressurtir uma miríade de razões que justificaram o seu afastamento das ofertas de educação existentes. Perspetivando a compreensão da amplitude de um fenómeno que interliga a aprendizagem ao longo da vida, conhecimento, literacia e escolaridade, perante o não retorno à educação formal, procuraram-se analisar, intensivamente, as disposições dos que têm “ficado de fora”, desta relação com a aprendizagem.

Palavras-chave

Aprendizagem ao longo da vida, sociedade do conhecimento, adultos pouco escolarizados, disposições.

Introdução

A centralidade conferida ao conhecimento e à informação transformou sincronicamente a escolaridade num recurso essencial e num indicador de desigualdade (educativa). Convertida num *leitmotiv* de desigualdades de recursos (Therborn, 2006), ou de desigualdades categoriais (Massey, 2007) - expressas em distribuições desiguais de recursos educativos, ameaça a concretização de um pressuposto de igualdade de oportunidades.

O conceito de sociedade do conhecimento (Drücker, 1969), apesar das discussões que tem provocado, tem na sua génese a celeridade da mudança social

(Jarvis, 2004: 15). Deste modo, e para lidar com essas mudanças, mais profundas e sistemáticas (*idem*), a escolaridade tem sido entendida enquanto veículo para uma integração plena dos cidadãos nas sociedades, resguardando os indivíduos de situações de precaridade e marginalização. A educação formal passa, assim, a integrar uma parte relevante do processo de criação de condições para a concretização da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), considerada estratégia necessária à adaptação a uma sociedade cuja mudança acontece a uma velocidade sem precedentes.¹

Objetivos

O objetivo deste estudo exploratório pode resumir-se à necessidade de traçar as primeiras linhas para uma compreensão mais aprofundada da relação que os adultos pouco escolarizados têm vindo a estabelecer com a educação e com a aprendizagem ao longo da vida. As questões que serviram de linha de orientação para esta pesquisa passaram por: conhecer os motivos pelos quais a população adulta ativa - entre os 30 e os 65 anos – e pouco escolarizada (abrangendo níveis de escolaridade entre o 1º Ciclo e o 3º Ciclo) não frequentou modalidades de educação e formação de adultos, ou frequentou sem sucesso; percorrer as suas trajetórias, explorando as diferentes relações que estabelecem com a aprendizagem; compreender o que significa viver na sociedade do conhecimento com baixas qualificações escolares; captar a sua perceção sobre a sua não participação em modalidades formais de educação/formação; entender se existem diferenças sobre a(s) forma(s) de «olhar» a educação de adultos e a educação inicial, e identificá-las à luz do discurso dos entrevistados.

Ante o que foi dito, o modelo de análise, apresenta como objeto central a relação destes adultos com a aprendizagem ao longo da vida. Por conseguinte, procurou-se compreender diacronicamente esta relação através das suas trajetórias escolares, profissionais e formativas. A identificação das suas disposições sobre a educação, a Educação e Formação de Adultos (EFA), e a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), foi complementada com a recolha de informações sobre as suas origens sociais e as suas redes de proximidade. Explorando as diferentes visões e expectativas, detidas sobre cada uma das suas formas, procurou-se captar a vivência de um afastamento com a educação formal e dos constrangimentos sentidos no dia-a-dia de quem tem baixos níveis de escolaridade e se movimenta na designada sociedade do conhecimento. Para a observação destes obstáculos foi utilizada a tipologia de Jarvis (Jarvis, 1992: 245).

¹ Educação e a Transformação Social (Enguita, 2007).

Conscientes de que a análise desta relação com a ALV deverá ser sempre multidimensional, respondendo aos inúmeros desafios que enformam o quotidiano dos adultos nas sociedades atuais, trabalhou-se na interligação de todas estas dimensões, ressaltando o contínuo que parece existir entre «causa-efeito».



Imagem 1 Modelo de análise da relação dos adultos pouco escolarizados com a ALV

Iniciando a pesquisa pela contextualização do fenómeno em Portugal, através dos resultados apurados na segunda edição do Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA),² foi possível verificar que, apesar da existência de uma diminuição significativa entre 2007 e 2011, persistiram adultos que não participaram em qualquer atividade de educação formal, não formal e informal (2007: 48,2 %; 2011: 21,9 %).

O peso social da escolaridade e o facto de dela dependerem outras formas de aprendizagem (informal e não formal)³, tornando-a num recurso essencial da ALV,⁴ parece contribuir para a relevância da educação formal. Porém, em Portugal e apesar da persistência de uma população adulta com baixos níveis de escolaridade, dos 48,8 % que participaram em atividades de ALV, apenas 16,6 % da população se envolveu em atividades de educação formal [entre os quais 6,5 % não detinha nenhum nível de escolaridade e 18,3 % tinha o nível básico] (IEFA, 2011: 40).

² Inquérito à educação e formação de adultos (2011), do Instituto Nacional de Estatística.

³ Catálogo Nacional de Qualificações: relação entre escolaridade e o acesso a ofertas de educação não formal; relação entre escolaridade e outras formas de educação/aprendizagem presente nas duas edições do IEFA (2007 e 2011); relação entre literacia e escolaridade em Ávila 2008;

⁴ IEFA 2011, pág. 34: «(...) a participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida é fortemente marcada pelo nível de escolaridade completo da população».

Perante a sua relevância tem-se procurado compreender a relação que baixos níveis de escolaridade podem ter com outras competências, como a *literacia*.⁵ Estudos anteriores confirmaram a existência de uma relação entre níveis de escolaridade e níveis de literacia (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996; Ávila, 2008), concluindo a existência de uma «dupla» desvantagem nacional na «corrida ao conhecimento». A literacia, competência multidimensional que conquistou relevância nas sociedades dominadas pela escrita, traduz-se na capacidade para refletir/analisar criticamente a realidade, reconhecer emoções num sentido subjetivo, permitindo o autorreconhecimento/autoeficácia, a cidadania ativa e um encontro com o conhecimento.⁶ Porém, este conhecimento, manuseado pelos indivíduos, força-os a decidir, planear e refletir antes de tomar uma decisão, para a qual contam apenas com o seu conhecimento, a sua habilidade e com a sua capacidade de aprendizagem/adaptação a uma *sociedade dita aprendente* (Jarvis, 2004). Assim, as competências de *literacia* passaram a ser consideradas como essenciais para encontrar/manter um trabalho, participar no sistema democrático, ser um consumidor ativo e para usufruir das vantagens do desenvolvimento digital/social/ profissional.

Perante esta multidimensionalidade que reflete a relação que os indivíduos passaram a travar com o conhecimento e com a educação, alguns autores alertaram para a existência de indivíduos que se têm mantido à margem (Field, 2006).

Considerando a exiguidade da oferta de Educação e Formação de adultos (EFA) no sistema educativo nacional, e a existência de um número significativo de adultos que têm ficado «à margem», torna-se necessário compreender o lugar que esta tem ocupado na história deste sistema em Portugal⁷. Rodrigues e outros (2014) referem-no como *um subsistema de estatuto marginal de uma educação de segunda oportunidade*. Envolto em avanços e recuos de políticas e medidas «transitórias», num país que enfrenta um problema arraigado de défice de qualificações/escolaridade da sua população, as conclusões apontam para um sistema cuja resposta tem sido exígua.

⁵ Conceito multidimensional (numeracia, competências digitais/sociais, competências de leitura/escrita, cognitivas/afetivas, socioculturais/criativas).

⁶ EU High Level Group of Expertes on Literacy (2012).

⁷ Primeira dinastia: instrução popular; 1892 – 1965: analfabetismo; 1971: cursos de ensino básico; 1973: diferenciação pedagógica no ensino de adultos; 1981: cursos com componente escolar e profissional; 1986: Lei de Bases do Sistema Educativo; educação popular; formação profissional; **anos 90: recuo das iniciativas**; 1999: criação da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos); 2001: decidida a criação de uma rede nacional de centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - RVCC, base do sistema nacional de RVCC; Até 2005: criação de Centros RVCC, objetivo 9º ano; **2002: recuo das medidas**; 2005: iniciativa Novas Oportunidades; qualificar adultos no Nível Secundário; 2007: criação da Agência Nacional para a Qualificação; 2008: Iniciativa Novas Oportunidades rumo ao Nível Secundário Reforma da formação profissional; criação do Sistema Nacional de Qualificações; 2008: criação dos Centros de Novas Oportunidades; **2011: retrocesso**, conclusão da rede Centro de Novas Oportunidades e asfixia da Iniciativa Novas Oportunidades, através das eleições legislativas; **2012**: corte do financiamento dos Centro de Novas Oportunidades; indefinição; **2013 - 2015: vazio silencioso**; substituição dos CNO por Catálogo Nacional de Qualificações (Capucha, 2013) e recentemente por Centros Qualifica.

Na assimilação da relação destes adultos pouco escolarizados, que não retomaram a educação formal, com a aprendizagem ao longo da vida, foi incorporada a multidimensionalidade da ALV. Deste modo, para a compreender, respondendo aos desafios que impregnam o quotidiano dos adultos nas sociedades atuais, procurando encontrar a génese das suas disposições face à ALV, foram contempladas na análise as suas trajetórias escolares, profissionais/formativas, redes de proximidade e origens sociais.

Perante as trajetórias escolares sentiu-se a necessidade de perceber o processo de afastamento com a aprendizagem formal, bem como os constrangimentos experienciados no quotidiano daqueles que se têm movimentado na *sociedade do conhecimento* com baixos níveis de escolaridade. Deste modo, e para captar o processo de afastamento identificando as principais barreiras, utilizou-se a tipologia de Jarvis que as distingue em 3 grupos: obstáculos situacionais, institucionais e disposicionais (Jarvis, 1992: 245). Conhecer os obstáculos, as visões e expetativas em torno destes tipos de aprendizagem, permitiu constatar diferenças significativas na forma como estes adultos vêm a EFA e a educação inicial (formal).

Breves notas metodológicas

Inserida numa perspetiva compreensiva, considerou-se a pertinência de uma abordagem metodológica qualitativa, concretizada através da entrevista em profundidade, assente num fundo cronológico. Com uma forte dimensão descritiva e interpretativa, utilizaram-se, como recursos, dois sistemas de conceitos teórico-analíticos, um inicial e outro, que foi sendo convocado ao longo da análise. Optou-se pela transcrição total das entrevistas, analisando-as temática e problematicamente. A análise de conteúdo suportou-se na (re)leitura das entrevistas e nas grelhas, enriquecendo cada dimensão através da apropriação dos sentidos transmitidos por cada entrevistado.

Assumindo a forma de um estudo exploratório de carácter qualitativo, foram entrevistados doze adultos, oriundos de Torres Vedras, cuja origem social era maioritariamente rural. Seleccionados através da técnica *snowball*, os indivíduos tinham entre os 30 e os 64 anos, uma escolaridade entre o 1.º ciclo incompleto (< 4.º ano) e o 3.º ciclo (9.ºano), e estavam enquadrados em diferentes situações profissionais:

desemprego, reforma, TCO/TCP⁸, distribuídos em atividades distintas: limpezas, agricultura, serralharia, logística, comércio e indústria.

Consideraram-se igualmente relevantes, como complemento à análise das entrevistas, as dificuldades encontradas na sua concretização, nomeadamente as **situações de recusa**. Estas situações decorreram com adultos menos escolarizados, na abordagem/convite para participar na entrevista. Resistentes a uma possível avaliação, aqui interpretado como estratégia de defesa para lidar com autoimagens negativas, repletas de fragilidades e inseguranças, a resposta «*Não estou à altura para responder a nada, só tenho o 4º ano!*», parece convergir com o alerta sobre a «*vergonha dos que não sabem*», deixado pelo UE High Level Group of Expertes on Literacy (2012).

Outro aspeto digno de ressalva decorreu da realização da primeira entrevista, na qual foi possível verificar que ela teria de ser tanto mais diretiva quanto menor fosse o nível de escolaridade do entrevistado, observando-se a necessidade de uma «orientação externa» na reflexão sobre as suas trajetórias. Por conseguinte, as técnicas foram sendo ajustadas aos indivíduos, refletindo-se numa dinâmica capaz de ela própria enriquecer a análise.

A relação dos adultos pouco escolarizados com a educação formal

Sair da escola: afastamento ou abandono/rutura?

Para analisar a relação com a educação formal procuraram-se compreender os motivos que estiveram na origem da rutura/afastamento com a escola.

A decisão de sair da escola, apesar de ter sido vivida de forma dissemelhante em cada um dos entrevistados, esteve maioritariamente associada a dificuldades de aprendizagem, materializadas em reprovações e insucessos [avaliações negativas] que os desmotivaram. Esta primeira conclusão, centrada nas trajetórias escolares dos adultos, conduziu a pesquisa a uma compreensão mais detalhada do afastamento/abandono, permitindo observar que, em todos os casos, ele começou muito antes de se concretizar.

A maioria das trajetórias escolares revelaram percursos sinuosos, com negativas e reprovações [unidade de medida de sucesso escolar Seabra, (2011:82)], resultando em desmotivação e falta de autoestima. Na origem do abandono da educação formal estas dificuldades de aprendizagem surgiram impregnadas de autorresponsabilização face aos

⁸ TCO – Trabalhador por Conta de Outrem; TCP – Trabalhador por Conta Própria.

insucessos, entendidas por estes indivíduos como resultados da sua incapacidade para aprender:

Ana (64 anos/1.º Ciclo/limpezas): «[...] *ou a cabeça não dava [...] não consegui!*»;⁹

Madalena (62 anos/1.º Ciclo incompleto/reformada): «*Não sei, era burrinha [...] não aprendi o suficiente!*»;

Mário (39 anos/3.º ciclo incompleto/caixeiro de balcão) «[...] *era burrice [...] era traçar a vermelho, sempre*»;

Esta ideia corroborou a existência de uma visão meritocrática da educação, profundamente enraizada na premissa de que o futuro dependeria do mérito de cada um e de que o sucesso/insucesso resultaria, em primeiro lugar, do merecimento do próprio aluno.

Para além do insucesso (ou na sua origem), as experiências negativas com o(a) Professor(a) e com a escola também determinaram a relação com a educação formal:

Alfredo (41 anos/1.º Ciclo/desempregado): «*Não gostava daquilo [...] era um ambiente horrível [...] eu só estava ali porque era obrigado!*»;

Susana (54 anos/3.º Ciclo/Reformada): «[...] *nunca gostei da escola [...] a escola para mim era um martírio!*»;

João (30 anos/3.º Ciclo/Logística): «*Já nessa altura não gostava muito de ir à escola [...] lembro-me bem, a professora gritava um bocado.*».

O alerta sobre a multifatorialidade dos motivos subjacentes ao abandono escolar encontra eco em estudos como os de Benavente e outros (1994), Ferrão e outros (2000) citados em Ávila (2008). Em Seabra (2010), lê-se Bressoux a defender uma análise ao abandono [rutura/afastamento] capaz de privilegiar a combinação das suas múltiplas dimensões. Dos seus contributos convocaram-se nesta análise as condições socioeconómicas das famílias [recursos educativos, aspirações, projetos face à

⁹ A transcrição dos discursos dos entrevistados respeitou o código linguístico dos indivíduos.

escolaridade] e o percurso escolar vivenciado, o que a conduziu a outro ponto essencial, os contextos familiares desfavorecidos e o custo/benefício da escola face ao apelo do início da vida profissional (*idem*).

Neste ponto, destacam-se as discussões de Bourdieu e Boudon sobre a mobilização das famílias em relação à escola (Seabra, 2010: 50). Numa *conceção individualista/accionalista* [referente às desigualdades sociais] Boudon afirmava que o investimento das famílias e do aluno na escolaridade não acontecia pela interiorização subjetiva das oportunidades objetivas, mas através da utilização de uma racionalidade condicionada pela sua posição social/classe, assente numa espécie de **cálculo do tipo custo/benefício** (*idem*). Por conseguinte, esse investimento dependeria da sua posição e as famílias e os alunos teriam uma estimativa diferente dos custos/riscos e benefícios, determinando as suas decisões sobre a escola.

Com um problema persistente de abandono escolar precoce, Portugal tem vindo a enfrentar, cumulativamente, desafios provenientes do atraso da universalização do ensino e de um mercado de trabalho pouco exigente nas qualificações, atraindo os mais jovens. Tânia Costa (2000) observou que as taxas de abandono escolar eram mais acentuadas nas áreas rurais, ganhando expressão nas famílias com baixos níveis de escolaridade, baixos rendimentos e dificuldades económicas. Na sua origem a autora encontrou, de um lado o papel de um mercado que atraía os jovens e os assediava com a promessa de uma autonomia financeira, e do outro a presença de uma escola que se tem revelado incapaz de os motivar.

Na investigação que ilustra este artigo, a maioria dos entrevistados pertenciam a famílias rurais pouco escolarizadas, cujas profissões oscilavam entre assalariados agrícolas e trabalhadores independentes. A escola coexistia com outras atividades que serviam de complemento financeiro à família [trabalho no campo, lida da casa, costura ou colaboração na atividade dos progenitores], fazendo com que na relação **custo/benefício** equacionada para a escola, esta fosse perdendo relevância. Para a maioria das famílias dos entrevistados a integração dos filhos na vida profissional era um recurso fundamental na subsistência familiar:

Madalena (62 anos/1.º Ciclo incompleto/ex-administrativa da empresa do marido), nascida numa aldeia no litoral oeste deixou a escola **por vontade e decisão da mãe**, depois de algumas reprovações. Já trabalhava enquanto frequentava a escola e quando saiu foi trabalhar na costura: *«Íamos à escola e depois, quando saíamos da*

escola [...] a mãe o pai iam para a fazenda e eu é que tinha de pôr o comer todo a jeito [...] a minha mãe tirou-me tinha eu 12 anos [...] foi ela que quis que eu fosse aprender a costurar»;

Luís (50 anos/1.º Ciclo/ex-motorista), nascido numa aldeia do centro, deixou a escola aos treze anos por **vontade e decisão dos pais** para ir trabalhar no campo: *«Os pais também não deixaram, não tinham posses para mais [...] era “já tens muito cabedal para trabalhar, não podes andar lá na escola, tens de ir trabalhar” [...] para o campo, para as obras [...] era sair da escola e ir logo trabalhar»;*

Pedro (62 anos/1.º Ciclo), saiu da escola por **decisão dos pais**, para os ajudar financeiramente, expressando a existência de uma tensão entre as suas aspirações e a decisão tomada: *«Eu saí da escola e fiquei com muita pena de não estudar na altura, de não seguir a escola, mas como os meus pais tinham muita dificuldade, eu sentia-me na obrigação de os ajudar»;*

Estes testemunhos expressaram a presença de um conflito entre a escola [entendida como projeto de curto prazo] e o trabalho [garantia e suporte financeiro da família].

Considerando necessária a compreensão da relação destes adultos com a educação inicial, percebendo se traduziria um afastamento/rutura ou abandono, analisaram-se os momentos de saída da escola, de cada trajetória, à luz da lei que definia o nível de escolaridade obrigatória. Desta forma, concluiu-se que só um número reduzido de indivíduos havia deixado a escola cumprindo a escolaridade obrigatória.¹⁰ Por conseguinte, na maioria dos casos prevaleceu a rutura/abandono [saída prévia à conclusão da escolaridade obrigatória] entre tensões familiares.

A oscilação e a tensão encontradas entre a vontade dos pais e do próprio na decisão de saída da escola, permitiu ainda verificar que, quando a rutura aconteceu por vontade do próprio, o insucesso e a relação negativa com a escola funcionaram como «gatilhos», abrindo espaço à atração pelo mercado de trabalho e ao desejo de acesso a bens de consumo não suportados pelas famílias.

¹⁰ Consultar Decreto Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

Sérgio (34 anos/serralheiro civil/3.º Ciclo incompleto), nascido numa aldeia no litoral oeste, próxima da cidade, deixou a escola, depois de algumas reprovações, por **vontade própria** para ir trabalhar, dando continuidade ao trabalho que já coexistia com a escola (ajudar o pai na eletricidade) «*Eu fiz o 9º ano e só que chumbei [...] não quis voltar a repetir [...] o meu pai é eletricista e precisava de alguém para ajudar a puxar os fios [...] foi aí que comecei a iniciar a gostar de trabalhar [...] talvez com 14/15 anos*».

Mário (30 anos/3.º Ciclo incompleto/caixeiro de balcão), **decidiu sair da escola**, contrariando os pais, depois de algumas reprovações, desmotivado e por se sentir desintegrado, «*... eu chumbei uma vez no 8º e depois voltei a chumbar no 9.º [...] comecei a dispersar, porque os colegas não eram os mesmos, era tudo gente mais nova [...] começar a pensar em abandonar passou por aí. [...] quem é que quis sair? Eu! Para os meus pais é que foi o pior, mas eu estar lá contrariado também seria um problema*».

Alfredo (41 anos/1.º Ciclo/operário industrial), **desistiu da escola por sua vontade**, depois de três reprovações e por não gostar dela, contrariando a vontade da mãe, «*Fui para o ciclo e estive lá 3 anos, porque não gostava daquilo. A minha mãe obrigava-me [...] eu não ia para a escola, era um ambiente terrível [...] eu detestava estar ali!*»;

Porém, em ambas as situações, e de acordo com Boudon (*idem*) no cálculo **custo/benefício** venceram os recursos económicos, uma vez que os recursos educativos simbolizavam entraves aos processos de autonomia.

Bruno (41 anos/3.º Ciclo incompleto/manutenção de piscinas), saiu da escola por sua vontade para ir trabalhar: «*queria ir trabalhar, para ter as minhas coisas, os meus pais não passavam mal, mas eu via os meus colegas com motas, e essas coisas, e comecei a querer. Depois disse: — vou trabalhar de dia e estudar à noite! [...] ainda andei aqui um ano, mas não era suficiente, porque estudar à noite é difícil [...] eu vinha para cá e ia para o café*».

No âmbito das singularidades dos percursos, houve um caso em que o abandono da escola aconteceu como consequência da acumulação entre o insucesso escolar e uma gravidez na adolescência, assinalando a necessidade de uma transição precoce para a vida adulta. O caso da Sónia (34 anos/2.º Ciclo/desempregada >12 meses) pode resumir-se desta forma: reprovações-namoro-desistência-retorno-gravidez-casamento-abandono: «*Chumbei na primeira, que fiquei para trás e depois chumbei na quarta classe [...] Passei da quarta para o quinto ano, depois do quinto ano para o sexto, depois chumbei no sexto, repeti no sexto [...] depois desisti da escola e comecei a namorar com o pai do meu filho, e acabei por [...] Eu cheguei a frequentar o 7º ano, mas depois acabei por não o concluir. Pronto fiquei com o 6º ano [...] Depois com o namoro, entretanto passado um ano, aos 16, neste caso dos 16 para os 17 engravidei, depois casei aos 18 [...] só que depois com o nascimento do Diogo acabei por desistir do curso*». Outros casos semelhantes podem ler-se nos estudos sobre jovens e transições incertas, como os de Guerreiro e outros (2004) e Alves e outros (2011).

Sumariamente, este estudo permitiu verificar que o abandono decorreu entre focos de tensões diversos: condições económicas, família, escola e sociedade em geral *versus* projetos e expectativas destes adultos em relação à escola/vida. Captando a dinâmica interna destas tensões, observou-se que, os casos de rutura por vontade dos pais/família de origem foram acompanhados da discordância do indivíduo, expressa através do reconhecimento da vontade de ter permanecido na escola, uma vez que esta representaria um veículo para uma vida melhor. Por outro lado, quando a génese do abandono jazeu na vontade do indivíduo, a tensão resultou da divergência de opiniões sobre a escola: oscilando entre a perceção da família e da sociedade sobre uma relação positiva entre a progressão escolar e a mobilidade social; e a representação dessa mesma relação enquanto obstáculo/entrave a um processo mais célere de autonomia para os indivíduos.

A relação com outros contextos de aprendizagem: estratégias individuais?

Se no IEFA (2011) a operacionalização do conceito de ALV, abrangia apenas a educação formal e não formal, na sua génese¹¹ somos remetidos para processos de aprendizagem formal, não formal e informal, o que, só por si, convoca uma multiplicidade de formas e de contextos a ter em conta na sua análise, rompendo com

¹¹ Memorando para a aprendizagem ao longo da vida (2000).

visões menos abrangentes que só privilegiam aprendizagens certificadas decorridas em entidades especializadas (Ávila, 2008: 306).

No âmbito desta investigação, e nesta dimensão de análise foi assumida a conceção mais abrangente da ALV, possibilitando, após a observação dos motivos que estiveram na origem do abandono/afastamento com a educação formal, a identificação de outras formas de aprendizagem nas trajetórias de vida destes adultos. Dessa análise, encontrou-se aquilo a que aqui se designou de «*estratégia individual*» e que traduz uma seleção do tipo de aprendizagem a utilizar ao longo das diferentes etapas das suas trajetórias, suportada por uma necessidade consciente de mobilização de recursos.

A educação não formal,¹² vulgarmente associada ao contexto profissional, e a aprendizagem informal¹³ integraram as trajetórias de todos os entrevistados, apesar de se ter verificado que as atividades e os recursos utilizados dependiam do nível de escolaridade e da sua situação perante o trabalho.

Sobre a relação com a aprendizagem informal, e corroborando os resultados do IEFA (2011) sobre a participação neste tipo de atividades¹⁴, confirmou-se a presença nas trajetórias de todos os indivíduos. Para este grupo, o tipo informal de aprendizagem representou uma resposta acessível às necessidades impostas pela celeridade da mudança social, considerada como «*bomba atómica de tecnologias e de coisas novas*» (Susana/54 anos/3.º Ciclo). Porém, nesta relação com a aprendizagem os entrevistados valorizaram características individuais enquanto recursos/instrumentos para quem se considerava «aprendente»: a curiosidade, o autodidatismo, a desenvoltura/desenrasque e a proatividade.

Alfredo (41 anos/1.º Ciclo) deixou evidente a presença da aprendizagem informal expressa entre o «ver-fazer» e o recurso às suas redes de proximidade (família/colegas de trabalho), ou mesmo o autodidatismo, socorrendo-se de manuais e da experiência. Não usa internet nem computador, o telemóvel aprendeu a mexer por tentativa e erro: «*Uma vez encontrei dois pássaros que não conhecia [...] só que depois falei com um homem que é caçador, lá na fábrica onde eu estava, e ele disse que era o “dom fafe” [...] do meu tio que era pescador e que me passou [...] como empatar anzóis e esse tipo de coisas [...] tinha um manual muito velho*»;

¹² Desenvolvida no emprego ou nos tempos livres para melhorar conhecimentos ou competências: cursos, acompanhamento em contexto profissional, aulas privadas e workshops ou seminários; não confere equivalência a qualquer nível de escolaridade.

¹³ Redes de proximidade / internet / leitura de manuais ou revistas, outras atividades sociais que traduzam aprendizagens utilizadas/transferidas para e entre as diferentes dimensões da vida destes indivíduos.

¹⁴ Contou com a participação de cerca de dois terços (66,9%) da população portuguesa, entre os 18 e os 69 anos.

Sérgio (34 anos/3.º Ciclo incompleto), resistente à educação formal e não formal, baseando-se na premissa de «precisar de trabalho e não de fazer cursos», recorreu inúmeras vezes à aprendizagem informal, porque, segundo o mesmo, na sua profissão se concedia muita importância à experiência e à capacidade de se «desenrascar» sozinho. A internet foi o recurso privilegiado enquanto via de autonomização nos seus processos de aprendizagem: *«...Não, o que aprendi, aprendi sozinho! [...] não precisas de curso [...] porque já desenvolveste ao longo dos anos capacidades [...] eu quando tenho dúvidas [...] ninguém as sabe, venho à internet e é lá que eu encontro a resposta»;*

Madalena (62 anos/1.º Ciclo incompleto), apresentou uma estratégia individual assente numa aprendizagem informal contínua, movida pela curiosidade. À experiência profissional acresceram as características que considerava serem a base da sua vontade de aprender: *«Ensinavam-me e eu aprendi costura e costurava [...] No computador, o meu filho tem andado a ajudar-me a mexer [...] agora estou a aprender mais com um miúdo que eu cá tenho [...] eu ia às Finanças [...] ia onde eles quisessem que eu fosse, ia e desenrascava-me [...] perguntava, eu como sabia ler, entendia aquilo que lia [...] eu sou dessas pessoas que, quando não sei, pergunto [...] gosto de saber, gosto que me expliquem [...] é importante aprender e todos os dias se está a aprender um bocadinho de tudo».*

A relação com a educação não formal, referida por cerca de metade dos entrevistados, surgiu inscrita numa relação de obrigatoriedade que nem sempre lhe concedeu um reconhecimento positivo. Para os desempregados era imposta pelo IEFP,¹⁵ para os ativos a imposição era da empresa e poucos a assumiram como parte da sua «estratégia individual». Em Portugal, a participação em atividades de educação não formal abrangeu 39,6 % da população entre os 25 e os 64 anos (UE 27 países - 38,4 %), a participação nos detentores de níveis de escolaridade superiores foi mais expressiva e a entidade empregadora foi a principal instituição a prepará-la ou a facultá-la (IEFA, 2011). Nos motivos mencionados para a sua participação **33,2 %¹⁶ mencionaram que foram obrigadas a participar**. Neste estudo encontraram-se indivíduos que, apesar de

¹⁵ Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

¹⁶ Destaque IEFA (2011: p.7).

terem participado, contestaram o modelo utilizado considerando que os conteúdos estavam aquém do que deviam aprender.

Alfredo (41 anos/1.º Ciclo/desempregado/ex-operário industrial no ramo automóvel), participou em formações da empresa e pôs em causa os objetivos destas aprendizagens: *«Tive uma formação, mas era um bocado pateta, que eu não considerei aquilo uma formação [...] porque era ver bonecos acerca dos ruídos [...] e esse tipo de coisas muito básicas»;*

Susana (54 anos/3º Ciclo/reformada/ex-trabalhadora da EDP), desempenhou diferentes funções na empresa EDP, onde frequentou diferentes modalidades de educação não formal, deu conta da sua desconexão e (in)utilidade: *«...eu cheguei a fazer formações que não tinham nada a ver com o trabalho que eu estava a fazer. Era uma para encaixar lá no buraco [...] eram aquelas formações a que éramos obrigados a ir e que não era formação nenhuma».*

Porém, outros testemunhos reconheceram a esta forma de educação uma utilidade associada ao trabalho entendendo-a como necessária para melhorar as suas competências e para a aquisição de novas competências a operacionalizar profissionalmente.

Bruno (41 anos/ 3.º Ciclo incompleto/manutenção de piscinas), foi através da empresa em que trabalhava que experienciou o primeiro contacto com a educação não formal, reconhecendo-lhe um papel de relevo para a sua experiência profissional: *«depois fui tirar cursos [...] era as empresas dos alarmes que davam os cursos [...] tive de ir tirar uns cursos de tratamento de água. [...] todos os anos tiro um curso, para crescer na área [...] aprendo entre a formação e a experiência».*

A principal diferença entre as duas posições supra ilustradas recaiu sobre a decisão da participação. Sempre que a participação assumiu a forma de uma imposição externa, a relação acarretou resistência e a desvalorização da sua utilidade e pertinência, ao passo que, quando foi assumida pelo próprio, para gestão da sua carreira, conquistou relevo e reconhecimento enquanto aprendizagem.

Nos entrevistados desempregados e com níveis mais baixos de escolaridade que se cruzaram com o IIEFP,¹⁷ observou-se a perceção sobre os recentes processos de mudança que caracterizam a relação entre a educação formal e não formal, sentindo os efeitos da sua exclusão. A educação não formal passou a considerar como requisito de acesso o nível de escolaridade dos indivíduos, o que tem deixado para trás os menos escolarizados, reforçando uma das formas de desigualdade social associada à ALV.

Pedro (62 anos/1.º Ciclo) depois da agricultura, onde só aprendeu pela via informal, entrou no ramo da instrução automóvel e com ela veio a educação não formal: *«...vou tirar a licença de instrutor e depois fica comigo [...] foi o último curso já feito com a 4ª classe [...] a partir daí, no curso seguinte, já foi com o 6º ano [...] hoje já exigem o 12º ano»;*

Luís (50 anos/1.º Ciclo/desempregado), questionado sobre a sua participação em modalidades de educação não formal, que surgiram através do Centro de Emprego, deixou escapar que o acesso é diferenciado, dependendo dos níveis de escolaridade fazendo com que, quem tenha menos recursos escolares, veja restringidas as oportunidades de aprender: *«Não, aquela era só para quem tinha até à 4ª classe, quem tivesse mais estudos ia para outra [...] o resto da malta andava lá por andar».*

Os testemunhos recolhidos neste estudo permitiram corroborar a ideia defendida por Jarvis e patente no IEFA (2011), de que os menos escolarizados, os que se situam nas posições mais desfavorecidas da hierarquia social e também os mais velhos, são os que se encontram mais afastados dos processos de aprendizagem na idade adulta (Jarvis, 1992:242). Constatou-se, concomitantemente, que a presença de maior dependência ou autonomia nas trajetórias dos entrevistados se encontrava diretamente associada aos seus níveis de escolaridade e às suas idades, o que no caso dos adultos mais velhos e menos escolarizados acentuou estes processos de exclusão e aumentou as desigualdades.

«Ficar de fora» e a relação com a sociedade do conhecimento

¹⁷ Com os seus serviços de orientação para modalidades de educação não formal, de acordo com a oferta local e do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ); Informação que pode ser consultada no CNQ da ANQEP, I.P.

A passagem da designada «sociedade industrial» para o que alguns autores¹⁸ consideraram ser uma nova era (consequência da economia de serviços que lhe precedeu), fez surgir uma miríade de teses e propostas de diferentes nomenclaturas para enformar conceitos que hoje se parecem ter banalizado: sociedade da informação e/ou sociedade do conhecimento. Estes conceitos traduzem novas relações entre sociedades, indivíduos, informação, conhecimento, educação e a própria aprendizagem, sobre as quais urge acuidade nas análises que lhes forem dirigidas.

António Firmino da Costa (2012), lembra que nas últimas décadas o alargamento e prolongamento da escolaridade das populações - bem como o rápido aumento das qualificações designadas formais - e a sua assimilação na atividade económica e social, a par das restantes transformações já aqui referidas, tem alavancado a mudança social. Entendendo-se a escolaridade enquanto indicador relevante na análise multidimensional do desenvolvimento tem-lhe sido atribuída a missão de capacitar os indivíduos das «competências» necessárias para acompanhar o ritmo veloz da mudança, preparando os indivíduos para uma integração plena, fomentando a ideia de desenvolvimento sustentável de uma economia que se tem vindo a desenrolar, cada vez mais, em torno do conhecimento e da informação.

No decorrer do século XX, apesar dos esforços para que o sistema público, através das suas políticas, servisse de veículo à garantia de uma maior igualdade social, focando a sua atenção no sistema escolar e na educação superior, a educação de adultos foi ficando à margem de um consenso político. Esta ausência de consenso poderá ajudar a compreender uma participação nacional tão díspar e desigual. Em Field (2006), vemos caracterizadas as organizações dedicadas ao ensino de adultos sustentadas em princípios orientadores de grandes movimentos sociais: autonomia; emancipação; democracia e os direitos humanos. Porém, o autor também sublinha a presença de um ceticismo assente na capacidade de as escolas fazerem o seu papel, por se continuarem a constatar falhas em grandes grupos populacionais. Alertou-nos para a existência de expectativas sociais elevadas relativamente à forma como parecemos assumir que aqueles com quem nos cruzamos no dia-a-dia estão aptos para lidar com a escrita, com a leitura e com a numeracia, mantendo conversas coerentes, esquecendo que se tratam de competências reais para as pessoas que beneficiaram de uma escolaridade com maior qualidade, situação que, segundo o mesmo autor, reforça o hiato entre os mais velhos e os mais novos (*idem*).

¹⁸ Robert Lane (1966); Daniel Bell (1973); Peter Drucker (1993); Nico Stehr (1994).

Fazendo recair a análise no acesso e utilização da informação, no quadro das exigências introduzidas por estas sociedades do conhecimento/informação, neste estudo observou-se que os indivíduos com baixos níveis de escolaridade revelaram défices nas competências necessárias para identificar, autonomamente, p. ex. oportunidades de aprendizagem. O testemunho de Sónia (34 anos/2.º Ciclo) é disso exemplo, as inúmeras pesquisas na internet revelaram-se incapazes para encontrar soluções de aprendizagem compatíveis. Noutros testemunhos verificou-se a existência de um desconhecimento sobre as ofertas de EFA vigentes em Portugal (para além da iniciativa Novas Oportunidades, extinta em 2012).

Sobre as dificuldades sentidas no dia-a-dia dos que têm ficado à margem da educação formal, corroboraram-se as linhas teóricas suprarreferidas, confirmando-se que para os indivíduos com uma escolaridade que rondava o 3.º Ciclo elas eram menos expressivas, do que para os que apresentavam apenas o 1.º e o 2.º Ciclo.

Desta forma, entre os entrevistados menos escolarizados (1.º/2.º Ciclo) encontrou-se um conjunto de dificuldades que foram constrangendo as suas vidas, e que resultavam sumariamente na escassez de oportunidades de trabalho e na parca autonomia para utilizar serviços em instituições consideradas essenciais numa sociedade democrática que tem vindo a responsabilizar o indivíduo (p.ex. Finanças; Saúde...).

Ana (64 anos/1.º Ciclo), trabalhava nas limpezas e a sua vida foi passada entre o campo e as limpezas. Condição por uma escolaridade baixa, ao falar da sua vida dura de trabalho reflete sobre ter perdido outras oportunidades: *«agora já não vale a pena, teria gosto em arranjar outra coisa, mas também a escolaridade não [...] derivado só à 4.ª classe. Se eu tivesse outra, sei lá o 1º ou o 2º ano, [...] se eu tivesse mais, talvez me desse mais coisa de ir escolher outro trabalho»*. Outras dificuldades foram sentidas em tarefas que dependiam do computador (p.ex. a emissão de guias de pagamento das finanças; pedidos para isenção na segurança social) socorrendo-se às suas redes de proximidade – colegas - para as contornar; em casa, todos tinham o 1.º Ciclo e não a conseguiam apoiar.

«Eu não sei mexer num computador... à uma não tenho, pronto, mas isso não interessava nada saber, não é? Mas, mas não sei não»;

Para Sofia (34 anos/2.º Ciclo), o nível de escolaridade também restringiu o acesso a oportunidades profissionais, resumindo-as a ofertas precárias ou sazonais:

«Muitas portas se fecharam por causa de eu ter só o 6º ano [...] procuro trabalho, vou a restaurantes [...] vou a todo o lado, procuro [...] não arranjo, ou arranjo e não é adequado, aquilo que eles pagam não compensa [...] e isso desmotiva-me»;

Madalena (62 anos/1.º Ciclo incompleto), apesar de afirmar que a sua escolaridade foi suficiente para a vida que teve até se reformar, reconheceu a fragilidade de quem não tem completo o 1º Ciclo, sobretudo na escrita e na oralidade *«sinto porque é assim, eu ler não tenho problemas nenhum de ler, agora falar digo muitas asneiras, porque não sei falar, não sei escrever, sei ler, mas não sei escrever, porque dou muitos erros».*

Nos entrevistados cuja escolaridade se aproximava do 3.º Ciclo as dificuldades foram sentidas de outra forma e noutro tipo de competências, como por exemplo, o escasso conhecimento de uma língua estrangeira (inglês) que comprometia uma utilização autónoma da internet, recurso que utilizavam com regularidade nos seus contextos profissionais e atividades de lazer.

Mário (39 anos/3º ciclo incompleto) *“...a questão do inglês teria ajudado muito (...) porque aquilo que se faz hoje na internet, para pesquisar alguma coisa, tem de ser a inglês.”*

Os resultados desta investigação sublinharam os contributos de Field (2006: 113), evidenciando a existência de um hiato entre os que «têm» e os que «não têm» recursos educativos, agravando-o quando se percebe que é mais provável para os que já são «ricos em conhecimento» expandirem a sua aprendizagem/competências, deixando para trás os mais «desfavorecidos» prisioneiros de redes de dependência para se movimentarem e adaptarem, ficando à margem de um grande número de oportunidades, que extravasam o mundo do trabalho.

Destas conclusões importa sublinhar que estas dificuldades devem refletir os limites da aprendizagem informal, que se revela insuficiente para dotar os adultos pouco escolarizados das competências necessárias ao esbatimento das desigualdades sociais e à adaptação/integração numa realidade cada vez mais estruturada pelo conhecimento e pela informação.

Obstáculos à aprendizagem formal: *situacionais, institucionais e disposicionais*

Sobre a não participação em atividades de educação e formação, o IEFA (2011, p.33 e 79) revelou que 51,2 % da população, entre os 18 e os 69 anos, não participou em qualquer atividade de educação e formação (formal, não formal) e 21,9 % não participou em qualquer tipo de educação, formação e aprendizagem (informal).

Os resultados do IEFA (2011) deixaram em aberto a vontade de conhecer amiúde os motivos que estiveram na origem dos dois segmentos que referiram **não ter participado: os que não participaram, mas gostariam de ter participado (7,8 %) e os que não participaram nem quiseram participar em educação ou formação (43,5 %)**. A existência de 33,9 % que participaram e não quiseram participar mais, também deixou questões sem resposta. Dos motivos ali apurados, a falta de tempo foi indicada como um dos principais obstáculos à aprendizagem (45,8 %), precedido da inexistência de oferta de formação próxima (15,3 %). As razões financeiras, associadas ao custo da formação, foram referidas por 14,7 % e por fim, as responsabilidades familiares (11,5 %).

Nesta dimensão, pretendeu-se identificar os obstáculos que foram determinando o afastamento destes adultos com a educação formal, depois da saída da escola. O alerta para a necessidade de olhar para esta participação em educação/formação como algo que não depende apenas da motivação/intenção dos adultos, por ter atinente os seus percursos de vida e a sua posição ocupada no sistema social, encontrou-se em Jarvis (1992: 242). Na sua tipologia sobre os obstáculos à participação na aprendizagem não formal - *fatores situacionais; institucionais e disposicionais* - deu conta da possibilidade da articulação entre eles. Os *fatores situacionais* estavam relacionados com a vida profissional e familiar, enquanto os *fatores institucionais* se referiam à oferta existente e à sua divulgação. As atitudes dos indivíduos face à frequência de ações de formação constituíam os *fatores disposicionais* (Jarvis, 1992: 245).

No caso dos adultos pouco escolarizados essa combinação entre fatores também foi encontrada, por conseguinte a não participação na educação formal podia estar dependente: da ausência de condições objetivas, sobretudo por parte dos empregadores (que incentivem e possibilitem a inscrição dessas práticas); das ofertas institucionais serem consideradas insuficientes ou desadequadas (horário, localização, modelo); ou das *disposições* pessoais face à educação/formação serem negativas, deixando percecionar experiências escolares anteriores mal sucedidas, como aquelas que já aqui foram descritas (Ávila, 2008).

Em todos os discursos destes entrevistados foram encontrados, cumulativamente, *fatores situacionais, institucionais e disposicionais*. Nos **fatores situacionais**, ficou explícito o papel do contexto profissional e da família enquanto forças determinantes para a (não)participação na educação formal, quer pelo tipo de funções (diferentes níveis de complexidade; desvalorização da certificação formal), quer pela existência de tensões na compatibilização de diferentes dimensões da vida dos indivíduos (trabalho, família e outras atividades).

Fatores situacionais e disposicionais

Ana (64 anos/1.º Ciclo), começou a trabalhar na costura, depois na indústria e na agricultura. Atualmente trabalhava nas limpezas. O principal obstáculo no retorno à *educação formal*, foi o facto de não ter tido tempo para pensar nisso e de as atividades que foi desenvolvendo não a terem feito sentir que valesse a pena investir na escolaridade «*nunca pensei, também derivado à vida, porque andava no campo, era casa campo, entretanto, quando andava a trabalhar também era só casa e trabalho*»;

Alfredo (41 anos/1.º Ciclo), começou a trabalhar numa oficina de carros, depois foi para uma fábrica, saiu e foi para uma eletrometalúrgica onde esteve como auxiliar de um operador CNC.¹⁹ Mais tarde, trabalhou como montador de peças de 3ª numa fábrica de componentes automóveis. Nunca sentiu necessidade de melhorar a sua escolaridade por considerar que era suficiente para os trabalhos que foi arranjando. «*Não era preciso mais [...] como era tudo trabalho braçal, porque eu gosto é de fazer trabalho braçal, não senti essa dificuldade*»;

Sérgio (34 anos/3.º Ciclo incompleto), trabalhou sempre com o pai, por isso, a escolaridade não foi importante, só precisava de mostrar o que sabia “fazendo”. A sua prioridade era estar integrado profissionalmente. A justificação para não retomar processos de educação formal prendeu-se à ausência de pedido/exigência de qualquer certificado: «*Da minha parte dizem que eu não preciso [...] não, porque basta as pessoas me verem a fazer as coisas [...] não precisas de curso, nem nada dessas coisas*»;

¹⁹ Comando numérico assistido por computador.

Bela (50 anos/1.º Ciclo), o seu primeiro trabalho foi a «servir»²⁰ e o percurso profissional foi pouco diversificado, inibindo a necessidade de aumentar a sua escolaridade. Revelou um certo conformismo, plasmado na ideia de naturalização do lugar/posição ocupada, defendendo que na sociedade também têm de haver pessoas que desempenhem aquelas funções. *«Não. Achei que, se calhar será um bocado de atraso meu, mas achei que também tinham de haver pessoas que fizessem o trabalho que eu faço»;*

Ramiro (62 anos/1.º Ciclo), conhecia as ofertas para adultos, mas nunca teve tempo para pensar nelas, por causa do trabalho. Estando desempregado considerava que as ofertas eram para quem tivesse tempo e pudesse. Ele não conseguiria sobreviver apenas com o subsídio de desemprego, tendo de dedicar tempo à agricultura e à criação de animais: *«... o meu trabalho, não me deu oportunidade para isso, porque eu levantava-me às 6:30 da manhã, e só chegava a casa por volta das 23:00 da noite, não tinha oportunidade para estudar [...] é para quem tem tempos disponíveis [...] para quem não tem mais nada que fazer».*

As tensões entre compatibilizar um «regresso à escola» e a vida familiar também estiveram presentes nos obstáculos mencionados:

Susana (54 anos/ 3.º Ciclo): *«houve [...], mas os filhos aparecem e a gente só tem tempo para eles ao fim-do-dia, e para estudar tinha de ser à noite, e então não, tirei daí a ideia, porque eles precisaram muito do nosso acompanhamento».*

Mário (39 anos/3.º Ciclo incompleto): *«o facto de eu estar aqui a ter esta conversa [...] faz com que a minha mulher tem de estar na casa da mãe com as duas filhas e dar lá o jantar a elas [...] quando saio do trabalho [...] tenho de trabalhar qualquer coisa em casa [...] não posso ir para a escola».*

Os **fatores *disposicionais***, encontrados na maioria dos entrevistados, nem sempre refletiram a visão negativa da educação e formação como consequência de experiências anteriores, mas convergiram com a ideia de *disposição* enquanto “manifestação de vontade”, para agir e para crer (Lahire, 2005), acrescentando aos motivos apresentados, juízos sobre a sua utilidade, necessidade e lugar, enquanto parte

²⁰ Trabalho doméstico no formato de internato em casa de outras pessoas.

não integrante dos seus projetos pessoais a curto, médio e longo prazo. Foram surgindo dispersos em argumentos relacionados com a experiência que tiveram da escola, e com o facto de não terem sido motivados, ao longo das suas trajetórias de vida, a retomar a educação formal:

Ana (64 anos/1.º Ciclo) confessa ter ficado farta da escola *«Nunca pensei nisso, e também nunca tive ninguém que dissesse assim “então, não gostavas de ir aqui ou ali tirar um curso, ou aquele?” [...] também nunca houve aquela ideia, pronto, ficamos tão fartos da escola!»*.

As dificuldades económicas, fizeram com que a prioridade dos indivíduos recaísse sobre atividades das quais pudessem retirar rendimentos, que permitissem a subsistência do agregado, inibindo o desejo, ou a possibilidade de participar/retomar a educação formal.

A presença destas dificuldades encontra-se no discurso da Ana sobre o marido, que nunca pensou retomar a educação formal: *«Não porque a vida dele também... fez a quarta classe e depois também queria era ganhar dinheiro... foi para os tulipais, deitar as madeiras a baixo, foi a vida dele deitar as madeiras a baixo, entretanto foi para a tropa, veio da tropa foi para a agricultura e até hoje... é o que ele faz. Teve 8 anos empregado na câmara, nos jardins, e pronto agora está reformado e se lhe aparece alguma coisa qualquer, mesmo de fora, que lhe digam para fazer isto ou aquilo e ele vai.»*.

Luís (50 anos/1.º Ciclo), eram seis irmãos em casa e o trabalho acontecia no intervalo da escola: *«Era uma casa cheia, por isso é que trabalhávamos uns para os outros. Não é fácil [...] Não... era “já tens muito cabedal para trabalhar, não podes andar lá na escola, tens de ir trabalhar, tens de ir trabalhar”;* e pronto, era assim, e todos fomos assim. Eu acho que só um irmão meu é que foi estudar... o mais novo.

Nos discursos foi possível encontrar um certo «comodismo» face à vida que foi acontecendo com aquela escolaridade, acompanhado de ceticismo relativamente ao retorno de um investimento na educação formal. Os entrevistados foram reconhecendo que a frequência de ações de educação/formação não se compatibilizava com a necessidade que tinham de trabalhar, estando dirigida aqueles que tinham

disponibilidade [tempo/financeira], evidenciando uma sobreposição das necessidades a curto prazo [aqui e agora] perante a ideia de um projeto que, a longo prazo, pudesse significar uma melhoria das condições de vida.

Luís (50 anos/1.º Ciclo): *«Não vai um gajo estar ali à espera do que vai dar [...] então eu ando aqui na formação, agora fico sem fundo de desemprego [...] eu não posso andar aqui [...] o que é que adianta um gajo vir gastar uma mão cheia de dinheiro, se um gajo chega ao fim e não tem trabalho, porque têm malta mais nova?»;*

Pedro (62 anos/1.º Ciclo): *«para quem tem tempos disponíveis [...] para quem não tem mais nada que fazer [...] no desemprego não dá para poder sobreviver, claro que tenho de ter umas hortícolas, uns trabalhos».*

Duas das entrevistadas mencionaram ainda a depressão como obstáculo à aprendizagem, porque lhes inibiu a capacidade de aprender. Uma das senhoras convocou a ideia de «armadilha doméstica» (Lahire, 2005: 5), uma vez que, como consequência do casamento com alguém ainda menos escolarizado e do receio de conflitos, o obstáculo surgiu acima da sua «vontade para agir».

Bela (50 anos/1.º Ciclo): *«não, nunca se pôs isso [...] o meu marido também é uma pessoa um bocado para o antigo [...] eu pensar em ir estudar [...] eu pensar em avançar na vida [...] era muito mau para os dois [...] não me incentivou a fazer»;*

Nos adultos mais velhos, a idade também foi diversas vezes apontada como motivo para ficar à margem de ofertas de educação formal:

Pedro (62 anos/1.º Ciclo), considerou que não era uma oferta para a sua idade, uma vez que não alteraria a sua condição perante o trabalho: *«se há um desemprego tão grande para os jovens [...] eu não vou dizer que não seja bom criar conhecimentos [...] não vamos é criar a perspetiva de pensar que temos um futuro pela frente, porque o nosso futuro já terminou!».*

Fatores institucionais

Apesar de menos expressivos, os **fatores institucionais** refletiram a instabilidade das ofertas de EFA em Portugal, tornando confusos os percursos e inibindo aqueles que equacionaram retomar a educação formal. Alguns dos entrevistados referiram-se ainda às Novas Oportunidades como a oferta vigente, revelando total desconhecimento do seu encerramento e das ofertas que lhe precederam. Este desconhecimento deverá servir de alerta para uma reflexão urgente agravada pelo facto de estarmos perante outro recuo na história da EFA. Este retorno dos adultos à educação formal parece estar dependente de políticas educativas sem princípios orientadores concretos e sem um esquema de ação objetivo, uma vez que a volatilidade das ofertas atuais faz com que sejam parcamente divulgadas e, consequentemente, desconhecidas. Deste modo, estas ofertas parecem não conseguir chegar ao público alvo para quem, supostamente, se destinam: os adultos (sobretudo os menos escolarizados).

Ana (64 anos/1.º Ciclo), não conhecia a oferta disponível: *«Não ouvi falar de nenhuma, não sei se é a mesma [...] como era na primária, ou se é de uma outra forma»;*

Sérgio (34 anos/3.º Ciclo incompleto): *«Sei que há qualquer coisa que eu às vezes oiço falar, mas não faço muito caso... porque não estou interessado»;*

A par deste desconhecimento, foram também referidos os horários, a duração, o custo, a localização e a dificuldade associada à existência de transportes, inviabilizando a concretização de um retorno, nos casos em que a ideia chegou a surgir.

Bruno (41 anos/3º ciclo incompleto), desconhecia o encerramento da Iniciativa Novas Oportunidades (INO): *«As novas oportunidades [...] aí já acabaram? Não sabia»;* teve a oportunidade de frequentar um curso de dupla certificação, concluindo o 9º ano, mas a distância e o investimento necessário travaram-no: *«aquilo dava equivalência ao 9º ano, mas só que eu tinha de lá andar 3 anos para tirar aquele curso [...] era um bocado dispendioso deslocar-me todos os dias para Peniche».*

Sofia (34 anos/2.º Ciclo), foi tentando retomar, sem sucesso, a educação formal e não formal. Os motivos de insucesso foram associados ao custo da formação e à ausência de transportes (e à combinação entre os dois): *«sim, fui à ADRO na altura*

para tirar o 9º ano à noite, só que como morava no Outeiro [...] eu não tenho carta e não tenho carro [...] apareceu no Facebook qualquer coisa [...] telefonei e eram 200 euros de mensalidade, eram não sei quantas horas, eu telefonei, mas era em Lisboa [...] logo aí cortou-me logo as pernas [...] se fosse aqui pertinho».

As disposições dos adultos pouco escolarizados sobre a educação

Nas trajetórias de vida destes entrevistados encontraram-se visões dissemelhantes sobre a educação, que plasmaram a relação que estes foram mantendo com ela e o lugar que ela foi ocupando. Field (2006) defendeu que, em torno da educação, se podiam encontrar duas visões: a *positiva* de quem trabalhava em educação e para quem a educação era algo emancipatório e repleto de sentido; a *negativa* reflexa numa forma de coerção, de falhanço repetido, não sendo uma escolha pessoal ou identitária, mas sim parte de instruções dadas por terceiros. Assim, se para alguns indivíduos ela surgiria como algo que tinha de ser feito para sobreviver numa sociedade de risco, para outros, estas «oportunidades» de educação disponibilizadas simplesmente não interessavam. É igualmente interessante perceber a forma como a sociedade vê cada um destes grupos. Existe sobre os que não participam, por um lado, a ideia de que são vítimas de más estruturas sociais e psicológicas, uma vez que lhes negaram a possibilidade de aceder igualitariamente às oportunidades ditas “positivas” de aprendizagem, e por outro, a que vê nos processos ativos de autoexclusão uma forma de resistência (p.ex. quando os adultos referiram que a educação não era para eles, ou que não tinham cabeça para estudar).

Em Jarvis lemos que a diferentes fases da história corresponderam diferentes visões sobre a educação. Assim sendo, se numa primeira fase a educação representava um *investimento com reflexo na empregabilidade*, numa segunda fase a educação era *veículo de autodesenvolvimento* (espiritual; exercício de uma cidadania ativa e consciente). Já numa terceira fase, mais recente, crítica e resistente a *aprendizagem ao longo da vida* passou a estar associada ao trabalho ao longo da vida. Esta premissa encontra eco na ideia adjacente à velocidade das mudanças, perante as quais os indivíduos têm sido obrigados a arriscar, aprender, refletir e a planear sozinhos, antes de agir, tentando encontrar o seu próprio ajuste às mudanças, num ciclo contínuo (Jarvis, 2004).

A existência de visões e fases distintas, que transcendem os indivíduos, deu sentido à análise das suas *disposições* sobre a educação. Lahire (2005) distinguiu

disposições fortes e fracas, dependendo da intensidade da socialização e do grau de fixação/força. Os hábitos duráveis demorariam tempo a ser incorporados e algumas disposições poderiam desvanecer-se por serem atualizadas, ou anuladas perante uma repressão/crise. Todavia, também seria possível que indivíduos socializados interiorizassem um certo número de hábitos (culturais, intelectuais) sem terem vontade de os colocar em prática/ação, estando a ação presa apenas ao peso da rotina, do automatismo/hábito ou da obrigação. Os hábitos interiorizados podiam ser atualizados na presença de constrangimentos/obrigação, de paixão/desejo, ou mesmo pela vontade/rotina não consciente, tudo dependeria da forma e do momento da biografia individual em que foram adquiridas essas *disposições*, bem como do contexto atual da sua atualização.

Nesta investigação quis-se perceber se a relação que estes adultos estabeleceram com a educação interferiu e moldou a visão que eles detinham sobre ela. As principais conclusões mostraram que a ação destes indivíduos perante a educação formal nem sempre se coadunou com a visão geral que tinham da educação. Entre a educação inicial (criança/jovens) e a EFA a principal diferença encontrada recaiu, sobretudo, na desvalorização desta última, o que poderá ter justificado uma posição mais cética e menos entusiasta, atendendo a que, para estes adultos, ela representava apenas uma segunda oportunidade. Como via de escolarização a EFA era vista, por estes indivíduos, como uma medida incapaz de eliminar as dificuldades anteriores, tornando-as ainda mais visíveis. A ideia de que a sociedade não atribui reconhecimento à EFA, não sendo valorizada a sua participação, foi destacada nos discursos que referiram que ela não ensina a mesma coisa e que o adulto e o jovem não têm a mesma capacidade para aprender.

Visão instrumental sobre a educação inicial

Ana (64 anos/1.º Ciclo), espelhou uma visão instrumental sobre a educação, alertando a neta sobre a importância de estudar para *«se ser alguém»*; *«tenho falado com a neta [...] digo olha aproveita e tira agora [...] para ver se consegues um dia seres [...] dantes não era tanto obrigado andar na escola como agora [...] antigamente tirava-se a carta de condução com a quarta classe»*;

Luís (50 anos/1.º Ciclo), teve pena de não ter prosseguido na escola. Para ele aprender era estar perante as novidades, era poder ser alguém, sublinhando a mesma

visão instrumental, ao mesmo tempo que defendia que a verdadeira aprendizagem acontece fora da escola: «...os filhos deviam começar aos 15 anos a ter um emprego. Eu posso não saber ler, nem escrever, mas sei muita coisa que muita malta não sabe, porque as coisas que eu aprendi na vida, fui aprendendo ao longo do tempo [...]»;

Noutros testemunhos ficou claro o desinteresse acompanhado pelo questionamento sobre a necessidade real da educação formal, expressa numa relação que os obrigou a *seguir instruções de terceiros* (Field, 2006). Estas visões de *resistência*, alimentaram as *disposições* perante a aprendizagem, marcando um afastamento intencional com as diferentes modalidades que foram estando disponíveis nas diferentes etapas das suas vidas:

Sérgio (34 anos/3.º Ciclo incompleto), nunca sentiu necessidade de ter mais escolaridade, desvalorizando a *educação formal* e os certificados. Valorizava quotidianamente o «saber-fazer»: «eu já tenho 34 anos, preciso é de ter um emprego, não é andar para aí a tirar cursos, desde que eu tenha trabalho estou bem [...] trabalhei sempre por conta própria, por isso, não precisei de ter o 9ºano». Esta ideia final corrobora ainda os dados do IEFA sobre a menor probabilidade de participação dos TCP²¹ em atividades de educação e formação.

Visões sobre a Educação e formação de adultos

Uma ocupação do tempo para os mais velhos e desempregados; ceticismo perante a qualidade da aprendizagem:

A visão de Bruno (41 anos/3.º Ciclo), sobre a EFA deixou espelhar duas ideias antagónicas, oscilando entre uma via de acesso a mais cultura e uma medida obrigatória que, para a maioria, só servia para passar o tempo. Reconheceu a sua utilidade na procura de emprego, mas desvalorizou o seu impacto na alteração, ou melhoria das condições de trabalho. Para o Bruno, o foco da EFA eram os adultos mais velhos e a razão da sua existência prendia-se com o desemprego: «para as pessoas serem um bocadinho mais cultas, mas para outras eu acho que é um passar do tempo, mais nada, porque são quase obrigadas a lá estar [...] acho que não serve para nada [...] porque eu acho que se houvesse trabalho, bastante trabalho [...] as pessoas estudavam menos, tiravam menos esses cursos, porque não eram tanto obrigadas»;

²¹ TCP – Trabalhador por Conta Própria.

A mesma *visão instrumental* é encontrada em Madalena (62 anos/1.º Ciclo incompleto), quando reconheceu que era possível ir mais longe estudando. Sobre a EFA afirmou que não era para si, espelhando uma autoimagem que pareceu confirmar a dita autoexclusão referida por Jarvis (2004). Para os mais velhos, considerou que a EFA seria uma mera ocupação. Acreditava em fortes disparidades entre a educação de jovens e a de adultos, desde o tipo de ensino, às capacidades que uns e outros tinham para aprender: «... *aquelas pessoas idosas e que estão paradas mesmo [...] vão para os computadores, para as universidades [...] eu acho que a sociedade não olha como se olhasse uns que fizessem logo do primeiro [...] eu acho que quando se vai do 1º até ao 12º ano tem outra capacidade, que não tem um que vai aprender agora no meio, porque o de trás já fica para trás [...] não, já não tenho cabeça para isso, já estou um bocado ultrapassada [...] só que não é para mim*».

As restantes visões oscilaram entre a *visão funcionalista com reflexo direto na empregabilidade*, apesar de terem sido exíguas para desencadear esquemas de ação convergentes ao longo das suas trajetórias, nas quais persistiu a sensação de que tinham perdido o comboio e que não havia mais nada a fazer, exceto conformarem-se com a ideia; e uma *visão menos positiva* sobre a educação, considerando-a desnecessária, justificando a sua ausência ao longo das trajetórias (Jarvis, 2004). O afastamento, nestas situações, aconteceu porque os diferentes percursos profissionais não a tornaram necessária.

Visões sobre a educação relacionadas com o autodesenvolvimento, encontradas nos mais escolarizados

Nenhum dos entrevistados participava, à data da entrevista, em atividades de cidadania, estando o seu dia-a-dia organizado entre o trabalho e a família, pelo que não foi encontrada a *visão de autodesenvolvimento com reflexos no exercício de uma cidadania ativa* (Jarvis, 2004). As atividades de lazer integraram, de forma desigual, o quotidiano destes adultos, fazendo apenas parte das trajetórias daqueles que se aproximaram mais do 3º Ciclo.

A análise das diferentes visões sobre a educação permitiu concluir que, neste grupo de entrevistados, o tipo informal de aprendizagem era o mais frequente e acessível, expresso no recurso às redes de proximidade. No entanto, esta forma de

aprender era tanto mais autónoma e/ou complexa quando maior fosse o nível de escolaridade dos indivíduos (por exemplo a utilização de outros dispositivos de aprendizagem mais autónomos como a internet), por dependerem de outras competências. A aprendizagem não formal, na maioria dos casos imposta, fez-se acompanhar de tensões e resistências, tendo sido parco o reconhecimento conferido à sua utilidade no dia-a-dia.

Na análise das *disposições* face à educação formal encontrou-se plasmada, em todos os indivíduos, a relação que cada um deles estabeleceu com a educação inicial e com o momento de rutura/abandono ou afastamento. Estes resultados expressam os impactos de uma socialização em famílias de origem maioritariamente rural, em que a interiorização de hábitos refletiu a apropriação de estratégias a curto prazo (o aqui e o agora) e de «desenrasque» perante os desafios que a celeridade das mudanças sociais lhes foi colocando. Estas disposições foram, desigualmente, deixando fora dos seus percursos individuais o retorno a processos de educação formal. Por conseguinte, se para os mais velhos, a quem ela se impôs obrigatoriamente (desemprego), a necessidade de subsistir economicamente os manteve à margem. Para os mais novos, para quem ela parecia desnecessária, traduziu apenas uma hipótese a considerar em caso de desemprego, ilustrando o momento de *atualização de disposições, por constrangimentos/crise*, previsto em Lahire (2005).

Conclusões

A relação destes adultos pouco escolarizados que não retomaram a educação formal com a ALV mostrou ter atinente as suas disposições face à *educação inicial*, considerando-se a sua génese nos motivos que os conduziram ao afastamento da escola. Esse afastamento não inibiu a aprendizagem informal, mas trouxe-a diferenciadamente, mediante o nível de escolaridade obtido, refletindo uma maior ou menor autonomia perante os desafios impostos pela sociedade. Não obstante, a informalidade destas aprendizagens que impregnaram o dia-a-dia destes adultos não são reconhecidas, nem por eles, nem pela sociedade como aprendizagens efetivas e/ou relevantes, uma vez que não se traduzem em certificados ou diplomas, continuando a «deixar de fora» da engrenagem do sistema social quem até agora permaneceu afastado da educação formal. As perceções sobre a educação não formal (desconexa e de pouca utilidade) também corroboraram uma relação de afastamento com as modalidades consideradas

«qualificantes» da ALV. Esta relação contém uma ideia de «acomodação» face aos lugares ocupados na vida social e de «desenrasque» perante os desafios do dia-a-dia.

Nas disposições destes indivíduos face à ALV, foi revelada a existência de uma perceção consciente dos processos de exclusão que lhes estavam associados, apesar desta não ter sido suficiente para despoletar um *constrangimento atualizador de disposições e de hábitos interiorizados*, precipitando dessa forma a ação.

Uma das conclusões entendidas enquanto alerta e *leitmotiv* para uma reflexão entre os responsáveis pelas políticas educativas, prende-se com a presença de uma desvalorização da educação formal e uma estigmatização da EFA. Na análise das *disposições* destes adultos verificou-se uma forte associação da educação formal à educação inicial, e uma educação de adultos a espelhar uma aprendizagem menos eficiente, não reconhecida social e profissionalmente, assumindo-se como recurso de desempregados/desocupados e estando destinada aos mais velhos. Estas visões deverão sobreavisar-nos para a necessidade de se compreender melhor a interiorização de hábitos e valores sobre a aprendizagem ao longo da vida, permitindo uma intervenção eficaz perante um problema crónico que se traduz na associação de baixos níveis de escolaridade a uma parca participação em atividades de educação e formação da população portuguesa pouco escolarizada.

Referências Bibliográficas

Alves, Nuno de Almeida, Frederico Cantante, Inês Baptista, e Renato Miguel do Carmo (2011), *Jovens em Transições Precárias. Trabalho, Quotidiano e Futuro*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.

Ávila, Patrícia (2007), “Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento”, em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (org), *Portugal no Contexto Europeu, vol. II, Sociedade e Conhecimento*, Lisboa, Celta Editora, pp. 21-41.

Ávila, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, Celta Editora.

Bell, Daniel (1973, 1976, 1999), *The Coming if Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*, Nova Iorque, Basic Books.

Benavente, Ana, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa, e Patrícia Ávila (1996), A

Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.

Costa, António Firmino (2012), “Sociedade do conhecimento e desigualdades em Portugal e na Europa”, em António Firmino da Costa, *Desigualdades Sociais Contemporâneas*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 111-127.

Drücker, Peter F. (1993), *Pós-Capitalist Society*, Nova Iorque, HarperCollins Publishers.

Drücker, Peter F. (1969), *The Age of Discontinuity, Guidelines to Our Changing Society*, 1st edition, Londres, William Heinemann, Ltd.

Enguita, Mariano Fernández (2007), *Educação e Transformação Social*, Mangualde, Edições Pedagogo, Lda.

Benavente, Ana, Jean Campiche, Teresa Seabra, e João Sebastião (1994), *Renunciar à Escola. O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século.

Ferrão, João, Fernando Honório, Ana Nunes de Almeida, Isabel Margarida André, Filipa Ferrão, e Dora Possidónio (2000), *Saída Prematura do Sistema Educativo. Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em termos de Emprego e Formação*, Lisboa, OEFP.

Field, John (2006), *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Londres, Trentham Books.

Guerreiro, M. Dores, e Pedro Abrantes (2004), *Transições Incertas. Os Jovens Perante o Trabalho e a Família*, Lisboa, DGEEP/MAET, cap. VI.

Jarvis, Peter (1992), *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*, Leicester, National Institute of Adult Continuing Education.

Jarvis, Peter (1983, 1995, 2004), *Adult Education and Lifelong Learning*, Londres, Taylor&Francis e-Library.

Lahire, Bernard (2005), “Patrimónios Individuais de Disposições. Para uma Sociologia à Escala Individual”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp. 11-42.

Lane, Robert E. (1966), “The decline of politics and ideology in a knowledgeable society”, *American Sociological Review*, 31, pp. 649-662.

Massey, Douglas S. (2007), *Categorical Unequal. The American Stratification System*, Nova Iorque, Russel Sage Foundation.

Rodrigues, Maria de Lurdes, João Sebastião, João Trocado da Mata, Luís Capucha, Luísa Araújo, Mariana Vieira da Silva, e Valter Lemos (2014), "A construção do sistema democrático de ensino", em Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal, volume I, A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, Lisboa, Almedina, pp. 35-88.

Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade. O Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-Verdiana no Ensino Básico*, Lisboa, ICS, Imprensa de Ciências Sociais.

Seabra, Teresa (coord.), Sandra Mateus, Elisabete Rodrigues e Magda Nico (2011), *Trajetos e projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica*, Lisboa, Observatório da Imigração, ACIDI, I.P., pp. 82-90.

Stehr, Nico (1994), *Knowledge Societies*, Londres, Sage.

Therborn, Göran (2006), "Meaning, mechanisms, patterns, and forces: an introduction", em Göran Therborn (ed.), *Inequalities of the World. New Theoretical Frameworks, Multiple Empirical Approaches*, Londres, Verso, pp. 1-58.

Fontes

Costa, Tânia Marisa Silva (2000), “O abandono escolar no meio rural: os jovens entre os dois saberes: Escola e Trabalho”, *IV Congresso de Sociologia*, APS, http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de7d2c3524_1.PDF

Catálogo Nacional de Qualificações: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt>

Destaque do Instituto Nacional de Estatística, IEFA 2011: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUK_EwjGn_KrstraAhVIIhQKHRIADS0QFggoMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.ine.pt%2Fngt_server%2Fattachfileu.jsp%3Flook_parentBoui%3D149056981%26att_display%3Dn%26att_download%3Dy&usg=AOvVaw0SbqaIAfUqsXHInQOiDrIf

EU High Level Group of Experts on Literacy (2012), *EU High Level Group of Experts on Literacy, Final Report*, Bruxelas, European Comission, <http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-goup/documents/literacy-report.pdf>

Instituto Nacional de Estatística (2011), *Inquérito à Educação e Formação de Adultos*, IEFA.

Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Content/pdfs/ReferencialRVCCNivel3.pdf>